



Revue internationale d'éducation de Sèvres

35 | avril 2004

Décrochages et raccrochages scolaires

Un autre regard sur les décrocheurs

Le CLEPT, une expérience de rescolarisation en France

Another approach for early school leavers. A French pilot school for students re-integrating education

Una mirada diferente a los que abandonan. El CLEPT, una experiencia de reescolarización en Francia

Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/1738>

DOI : 10.4000/ries.1738

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2004

Pagination : 89-97

ISBN : 978-2-85420-560-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Marie-Cécile Bloch et Bernard Gerde, « Un autre regard sur les décrocheurs », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 35 | avril 2004, mis en ligne le 23 novembre 2011, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1738> ; DOI : 10.4000/ries.1738

Un autre regard sur les décrocheurs

Le CLEPT, une expérience de rescolarisation en France

Marie-Cécile Bloch
Bernard Gerde¹

Les « décrocheurs », ces élèves qui quittent l'école avant la fin de leur scolarité pour incompatibilité réciproque, représentent l'épicentre de la crise scolaire. Quand on les écoute, ils invitent à inventer des réponses valables pour tous. Ainsi, si l'on examine la question de savoir au service de qui, de quoi, s'organise un établissement secondaire aujourd'hui, leurs réponses donnent des pistes très précieuses.

Lucides, les décrocheurs regrettent que le traitement des absences (et ils en accumulèrent beaucoup en forme de SOS avant de fuir définitivement) privilégie le contrôle formaliste (comptabilisation, justification signée) au détriment d'une pratique davantage soucieuse d'étayer le retour en classe. Leurs histoires individuelles les amènent à porter un regard très cru sur l'usage de l'orientation. N'ayant eu qu'à la subir, ils la jugent éminemment démobilisatrice, menaçante (« si tu ne réussis pas, tu seras orienté en... »), au service essentiellement de la gestion des effectifs. Quant à l'apprentissage, cet objectif central de tout établissement scolaire, les lycéens décrocheurs constatent globalement que les retards, les lacunes, ne se combleront pas, ne se rattrapent pas, malgré les efforts. Ils regrettent que les notes restent basses malgré le travail. Ils se cognent à ce constat comme à une fatalité qui renforce l'idée pernicieuse de dons initiaux existants au détriment de l'acquis.

Nouveaux « clients » des missions locales, les décrocheurs basculent parfois dans cette précarité qui les amène à n'être définis que par l'absence ou le manque. Ils sont alors présentés comme ne disposant pas de compétences actives, perçus comme hors système, puis comme hors de portée, avant de disparaître finalement dans les chiffres statistiques de l'érosion scolaire au pire ou, au mieux, dans une approche misérabiliste et caricaturale qui ne rend pas compte de la complexité de leur parcours et le fige.

Si une typologie des décrocheurs reste à ce jour introuvable, tant les histoires personnelles sont multiples, les décrochages sont quasiment toujours l'aboutissement d'une incompatibilité réciproque. Décrocheur ou décroché, si

1. Membres fondateurs de l'association grenobloise La Bouture, dont l'objet est la lutte contre le décrochage scolaire, ils sont également enseignants et fondateurs du CLEPT.

l'élève part, c'est que, d'évidence, il n'a pas sa place dans l'établissement qu'il est censé fréquenter.

Aller à leur rencontre pour comprendre – par delà le handicap socio-culturel – comment le lien scolaire se rompt, c'est accepter d'entendre que ces élèves furent « décrochés » avant d'être décrocheurs et qu'ils n'en ont pas fini avec le désir d'école. Ce processus, long, lent, qui les mena de la curiosité au dégoût, s'inscrit dans une évolution progressive dont les étapes intermédiaires sont peu visibles. Ce que les décrocheurs apportent d'irremplaçable au débat, à l'analyse, à la compréhension du « malaise scolaire », c'est que la lutte contre le décrochage permet d'ouvrir une boîte noire et d'éclairer les ressorts d'une démobilisation et d'une démotivation si souvent déplorées.

LE CLEPT

Rattaché administrativement à un lycée grenoblois, le CLEPT, collège lycée élitare pour tous, est un établissement public expérimental qui a ouvert ses portes en novembre 2000. Il s'adresse aux « décrocheurs » de collège ou de tous types de lycées (jeunes dont l'école ne veut plus ou qui ne veulent plus de l'école), volontaires, âgés de quatorze à vingt-deux ans.

Après un passage obligatoire (entre six semaines et huit mois) dans un module initial (lieu de réconciliation avec l'institution et l'apprentissage scolaire permettant de valider le « désir d'école » exprimé en postulant), le jeune intègre une classe soit de fin de premier cycle soit de second cycle d'enseignement général. Si, à l'issue du module, c'est finalement vers un emploi ou une formation professionnelle rémunérée qu'il souhaite se diriger, le CLEPT l'accompagne dans cette voie. Une fois le raccrochage réalisé, la poursuite des études peut se dérouler soit au CLEPT soit dans un autre établissement scolaire (professionnel, technique ou général). Là encore, « l'ailleurs » est accompagné. Pour le CLEPT, il s'agit de mettre en œuvre une autre conception de l'enseignement, du savoir et de la professionnalité enseignante.

Depuis son ouverture en novembre 2000, le CLEPT a accueilli environ deux cents élèves : 45 % de filles, 55 % de garçons, dont l'âge moyen était de dix-huit ans et qui avaient, en moyenne, connu quatorze mois de déscolarisation avant leur arrivée².

La procédure de recrutement comprend un entretien avec deux enseignants au cours duquel sont abordés les éléments de l'histoire scolaire du jeune, son décrochage et son désir de raccrocher. Hormis pour ceux, assez rares, qui disent être partis la tête haute et pleine de projets, les récits montrent que le

2. Proportions de jeunes dits « d'origine étrangère » : 33 %. Répartitions des élèves en fonction des CSP de leurs pères : 9 % agriculteurs, artisans, chefs d'entreprise ; 30 % cadres supérieurs, enseignants, professions libérales ; 30 % ouvriers et employés ; 12 % sans emploi (retraités, chômeurs, congés maladie longue durée) ; 19 % décédés ou perdus de vue.

décrochage final s'est situé dans une interaction entre une institution décrochante et un individu qui n'y trouvait manifestement pas sa place. Bien entendu, l'âge et le type d'établissement fréquenté influent sur les histoires et les discours tenus quelques temps plus tard.

Avant d'entrer au CLEPT, si beaucoup ont vécu une période d'errance plus ou moins difficile, certains ont tenté le marché de l'emploi avec éventuellement un début de formation par alternance. Ils postulent au CLEPT parce que leur désir d'école est encore vivace, parce que ce projet alternatif les concerne et parce qu'ils correspondent aux critères : avoir entre quatorze et vingt-deux ans, être en situation de rupture scolaire avérée depuis au moins quelques mois et être volontaire pour reprendre une scolarité. Ils veulent reprendre une scolarité soit par nécessité urgente d'« être quelque part » soit parce que leurs expériences hors école leur ont finalement donné envie de faire des études, de ne pas faire des « petits boulots » toute leur vie. Cette expérience hors école les a aussi parfois rassurés sur leur capacité d'échapper à la fatalité de l'échec. Leur décrochage de l'école est souvent alourdi d'un décrochage social, familial et/ou économique et le « rêve » d'un baccalauréat pèse très lourd dans leur désir d'école quand ils affirment qu'« avec un bac t'as rien, mais sans le bac t'es rien ». Ils ont été « désaffiliés » soit par petites touches progressives, soit brutalement. Certains ont quitté l'école pour « sauver » leur image. Pour ceux qui ont été désignés quasi-uniquement par leurs manques, la fatalité du « j'ai toujours été nul en ... » est posée comme une évidence indiscutable. Ils disent : « j'ai des lacunes », comme on pourrait dire à son docteur qu'on a des boutons. D'autres – ou les mêmes – ont quitté l'école pour échapper à un ennui qui virait parfois à la « haine de soi ». Convaincus que « ça ne sert à rien » ou que « ça » ne les motive pas, ils décrivent avec précision à quel point les contenus et les formes de la scolarité les ont définitivement persuadés que cette école n'était pas faite pour eux.

Quand ils arrivent au CLEPT, la tâche est multiple. Les aider à se ré-affilier, c'est construire avec eux leur place au sein de l'institution (groupe d'appartenance, rapports de confiance, écoute tutorale, accompagnement personnalisé, co-évaluation, initiatives, assemblées générales, groupe de base, etc.). Il faut les réconcilier avec eux-mêmes, rétablir l'estime de soi et la capacité à apprendre, partir de leurs acquis et de leur rapport aux savoirs, tenir compte de leur individualité et proposer des itinéraires personnalisés. Il leur faut redécouvrir le plaisir d'apprendre (d'où l'accent mis sur une approche transdisciplinaire, sur l'initiation à la philosophie dans toutes les classes, sur la pratique créatrice au sein d'ateliers culturels et éducatifs). Il faut aussi réhabiliter par des actes le droit à l'erreur. C'est sans doute là que le travail à accomplir est le plus considérable. C'est ce que vise le CLEPT en proposant un enseignement « élitaire pour tous ».

LE BILAN APRÈS TROIS ANS

Des choix pédagogiques validés

Un certain nombre de choix initiaux sont, jusqu'à présents, validés, à commencer par l'incontournable nécessité du travail en équipe des enseignants, sous forme de « temps formalisés » avec ordre du jour anticipé ou d'« interstices de l'informel », où sont ajustées en permanence les réponses individualisées en fonction des évolutions perçues par l'un et non par l'autre.

Le partage des responsabilités autres que celles relevant de l'enseignement disciplinaire réactive en permanence l'implication globale de chacun. Ainsi, chaque professeur est aussi co-responsable d'un atelier et/ou co-animateur d'un groupe de base, tuteur de six à huit élèves. Il prend également part aux tâches de secrétariat et d'accueil. Cette polyvalence de l'équipe contribue à renforcer le filet de protection qu'il faut tisser pour aider chacun à raccrocher d'une façon ou d'une autre.

Les bienfaits du monitorat sont avérés. Il peut se développer aussi bien pendant les temps de cours que sur des temps de travail aménagés (études ou travaux dirigés). Nombreux sont ceux qui découvrent, avec une certaine jubilation, qu'il n'y a pas de fatalité à l'échec et qu'il leur arrive de mieux comprendre ainsi qu'avec l'enseignant *ad hoc*.

Un certain décloisonnement disciplinaire est favorisé. Des professeurs de disciplines différentes remettent conjointement dans une même perspective nombre de notions abordées dans leurs cours. Et si une certaine réticence colore souvent les débuts de cet enseignement, il apparaît très rapidement que son pouvoir éclairant est efficace et permet aux élèves de ramasser les parcelles éclatées de savoir qu'ils ont acquises auparavant et de les ordonner, les comparer, les articuler, bref de les maîtriser dans leur globalité.

Débusquer l'implicite et éliminer l'ambiguïté des formulations est une préoccupation permanente tant ces pièges inconsciemment semés minent sournoisement leurs efforts³. Lever ces ambiguïtés favorise la prise de conscience de ce que c'est qu'apprendre.

La valeur des notes est, elle aussi, incroyablement nimbée de mystère. Il faut montrer et démontrer sans cesse que la note dépend de critères et d'un barème librement choisis par le correcteur en fonction de priorités spécifiées; que l'essentiel de l'information qu'elle donne est à chercher du côté de la maîtrise de l'exercice demandé. Il faut montrer – et prouver en agissant conformément à ce principe – qu'une note est effacée par une autre si, entre les deux,

3. Ainsi, l'expression couramment utilisée dans les cours de français « dans quelle mesure » par exemple dans l'énoncé « dans quelle mesure peut-on dire que cette tirade s'apparente à un texte argumentatif ? » plonge un grand nombre d'élèves dans une totale perplexité.



un travail supplémentaire a permis de franchir une nouvelle étape dans la maîtrise du savoir évalué. Quand ce travail de clarification des règles du jeu est réalisé, quand il est collectivement assumé, le tragique des notes s'efface et le travail peut alors enfin être pris au sérieux. Les élèves entretiennent avec les notes des rapports très paradoxaux : quand ils abordent ce sujet au cours de l'entretien initial, c'est généralement soit pour enfoncer le clou de leur nullité dans telle ou telle discipline, soit pour évoquer une situation d'injustice cuisante ou d'humiliation insupportable. Lors de la première année de fonctionnement, le CLEPT avait décidé de ne pas noter les premiers travaux. Ce fut impossible à tenir. Dès qu'un travail, quelle qu'en soit la nature, était « relevé », l'absence de notes provoquait déceptions et mécontentements, infirmant le diagnostic initial de l'équipe autour de leur supposée souffrance. Le plus surprenant est la réaction aux « bonnes notes » : certains n'y croient pas, sont immédiatement soupçonneux et il faut déployer beaucoup d'énergie pour restaurer leur confiance dans leur capacité à avoir réellement réussi quelque chose là où ils avaient toujours échoué auparavant.

Conscients de l'importance de l'« autrement » puisqu'ils ont échoué ailleurs, les élèves du CLEPT vérifient néanmoins constamment que cet « autrement » est bien tissé du même savoir que celui qui leur sert de référence pour la réussite : ce qui est enseigné dans les autres lycées. Ceux dont la dérive scolaire s'est terminée dans une classe qu'ils apparentent à une salle d'attente de fin d'obligation scolaire sont sans ambiguïté quand ils postulent au CLEPT : ils mettent clairement en avant leur désir d'École. Et quand, semaine après semaine, ils se découvrent capables d'avoir par eux-mêmes un accès autonome à la littérature, alors se valide une fois encore ce credo de l'élitaire pour tous.

Jouer constamment de la dialectique entre souplesse accueillante et fermeté structurante est le viatique indispensable pour lutter contre le couple infernal de la démagogie et de la rigidité. Et quand l'équipe l'oublie, faute de vigilance, l'humour est sans doute la bouée de sauvetage la plus efficace, humour à ne surtout pas confondre avec l'ironie dont tous ont été cruellement l'objet à un moment ou à un autre.

Les difficultés persistantes

Certaines difficultés laissent parfois un sentiment d'impuissance. Les temps de réflexion du vendredi après-midi y sont souvent consacrés.

La volonté d'inscrire le fonctionnement du CLEPT dans une collégialité effective n'a pas, à ce jour, réussi à se concrétiser de façon satisfaisante. Les élèves sont au CLEPT comme ailleurs plutôt individualistes et s'ils sont capables, sur une proposition précise de se mobiliser, de partager, d'être inventifs et efficaces, beaucoup d'invitations à partager des responsabilités sont cependant restées vaines. C'est le principe d'une représentation par délégation qui est refusé par nombre d'entre eux. Le succès des assemblées générales

montre probablement qu'une autre forme de collégialité est à inventer du côté de l'expression directe et des modes de prise de décisions collectives.

L'urgence de l'immédiateté, qui caractérise ce moment de transition entre l'adolescence et l'âge adulte, rend très difficile la mobilisation pour l'avenir. À peine engagés dans une démarche de consolidation d'un présent qu'ils croyaient impossible, ces jeunes peinent à esquisser des démarches en vue de projets futurs. Comment éveiller leur curiosité et leur désir de s'orienter alors que la plupart d'entre eux sont marqués par une désorientation générale ?

La boutique d'écriture, obligatoire pour tous les élèves exceptés ceux de terminale, est une activité à laquelle ils réagissent de façon très variée : on trouve des inconditionnels, des amateurs, des indifférents et des réfractaires. Ceux qui pensent que cela ne sert à rien ne sont à l'aise que dans le strict face à face avec une discipline. À ces quelques irréductibles, le CLEPT suggère de poursuivre dans un établissement plus classique. Une réaction minoritaire certes, mais non négligeable, existe aussi : certains trouvent la contrainte insupportable, « trop difficile », voire « angoissante » car ils ne sont « ni poètes ni écrivains ».

L'impatience des enseignants face aux montagnes russes des investissements scolaires de chacun ainsi que le désarroi qui parfois s'installe face à des difficultés d'ordre psychologique devant lesquelles ils se sentent démunis pourraient également être mentionnés. C'est parce que ces jeunes « résistent » qu'ils sont confrontés à ces difficultés. Mais cette résistance est précisément au cœur même de la pédagogie. Enfin il arrive que la polyvalence des fonctions entraîne une certaine fragilité identitaire chez certains enseignants.

Du côté des institutions, citons par exemple la difficulté de nommer des enseignants sur postes à exigences particulières, l'insuffisance de relations constructives avec les inspecteurs, la non communication de rapports d'évaluation réalisés par des instances extérieures.

Ces difficultés, qui occupent souvent l'équipe, amènent à proposer de nouvelles organisations, de nouvelles stratégies.

Des découvertes stimulantes

La notion de volontariat

Être volontaire pour reprendre un itinéraire scolaire est le critère essentiel qui permet à tout jeune entre quatorze et vingt-deux ans et en situation de rupture scolaire avérée de poser sa candidature au CLEPT : pas de dossier scolaire, pas d'épreuve de sélection, seulement un entretien dont le principal objectif est de sonder la réalité de l'intention déclarée. Pierre angulaire de l'approche revendiquée par le CLEPT au moment du recrutement, la question du volontariat des élèves, pendant du volontariat affirmé et indispensable de chaque membre de l'équipe, doit cependant être formulée autrement aujourd'hui.

S'il est indispensable d'afficher fortement la nécessité du volontariat, c'est que l'orientation subie a toujours la saveur d'une relégation pour la plupart des décrocheurs. Éviter la prescription « tu n'as qu'à aller au CLEPT » permet d'échapper à ce soupçon. Très vite, il a fallu rectifier cette idée du volontariat comme « sésame » obligatoirement efficace du raccrochage car nombre d'élèves, après une période plus ou moins courte (de quelques jours à quelques semaines) d'euphorie confiante et dynamique, envoient tous les signaux indicateurs de décrochage: retards, absentéisme plus ou moins perlé, fuite au moment des devoirs, etc. Au cours d'une des séances de travail consacrées à cette réalité, Guy Berger⁴, membre du conseil scientifique, a suggéré un autre éclairage: les élèves ne sont pas « volontaires » à leur arrivée mais « désirants » et l'essentiel du travail de raccrochage consiste à leur faire prendre conscience, d'une part, de l'écart qui existe entre « désirer reprendre » et « se lancer dans la reprise » et d'autre part à leur donner des pistes pour combler cet écart. Dans l'enthousiasme initial, « être volontaire » avait été confondu avec « avoir la volonté de ».

L'indispensable confiance

Les élèves n'ont plus une miette de confiance dans leur sac quand ils arrivent au CLEPT. Après un certain temps, l'atmosphère est plus légère: ils finissent par avoir globalement tous confiance en cette micro-institution.

Il faut le temps de donner des preuves, beaucoup de preuves. Leurs histoires scolaires, quelles qu'elles soient, les ont rendus incroyablement méfiants envers toute institution faite de professeurs, de cours, de notes et de bulletins. Ces preuves, ils les trouvent essentiellement, disent-ils, dans les relations interpersonnelles qui se tissent entre chacun des enseignants et chacun des élèves, sans faire semblant.

Ils se savent considérés et quand ce confort relationnel indispensable est installé, ce n'est pas pour autant que se résolvent aisément les difficultés à entrer dans un long processus d'élaboration des connaissances s'opposant à la « pensée magique » qui souvent les habite plus ou moins à leur insu. Une fois la confiance acquise, il est alors possible d'entamer une relation pédagogique forte et exigeante, sans concessions, sans confondre écoute bienveillante et laxisme. Bien entendu, les écueils sont nombreux mais l'équipe fait son travail de mise à distance, de relativisation, d'analyse des pratiques, de suggestions. Elle partage avec les élèves la conviction qu'équité ne se confond pas avec égalitarisme. C'est sans doute l'une des découvertes les plus satisfaisantes. La discrimination n'est vécue ni comme injuste ni comme arbitraire mais comme un élément nécessaire de la personnalisation de la relation pédagogique. Dès lors que la confiance existe, le traitement différencié n'est pas pris pour de l'injustice: les élèves se connaissent et

4. Professeur en sciences de l'éducation à...

font la part des choses. Ils peuvent (souvent mieux que l'équipe) distinguer celui qui échoue par manque d'investissement de celui qui n'arrive pas tout seul à surmonter des difficultés particulières. Ils savent aussi combien les conditions de vie sont variées et que c'est en cela, surtout, que résident des injustices flagrantes.

L'équipe peut alors élaborer des stratégies différentes pour tel jeune, estampillé surdoué depuis son plus jeune âge, qui a progressivement développé une phobie de l'école et un dégoût de soi tels que seule une attitude de dérision permanente lui permet de tenir et telle autre, rescapée d'une réorientation vécue avec humiliation mais désirant toujours obtenir un baccalauréat général.

Le passage à l'écrit : un blocage à surmonter

Pour beaucoup, l'expression écrite est indissociablement liée au jugement évaluateur et au regard de l'autre. Nombreux sont ceux qui manquent d'outils : ils sont passés au travers des apprentissages élémentaires, en sont généralement conscients et souvent honteux. Il y a bien entendu ceux qui sont dyslexiques, à des degrés différents, et ceux que la vie a rendu aptes à manier idées et concepts avec une grande aisance, voire une réelle efficacité, mais à l'oral exclusivement : passer à l'écrit, c'est perdre un statut valorisant d'interlocuteur de qualité auquel ils sont très attachés.

Comment surmonter ces difficultés ? En ne lâchant jamais prise, en affirmant sans cesse les vertus de l'essai, en multipliant les analyses « techniques » des écrits réalisés. Rien de bien révolutionnaire certes, mais là encore, une approche globale et cohérente pour que tout aille finalement quelque part. Et de fait, les blocages disparaissent, parfois lentement, parfois aussi de façon spectaculaire.

Les années de retard ne sont pas un stigmate

Si la collégialité ne prend pas toujours forme comme on pourrait le souhaiter, les élèves se reconnaissent en revanche très vite entre eux et développent des connivences, qu'ils aient quatorze ou vingt-deux ans. Leurs difficultés passées sont un facteur identitaire fort. Cependant, si l'âge ne compte pas, s'il n'y a pas de honte à être en fin de premier cycle à l'âge de dix-huit ou dix-neuf ans, il compte à nouveau énormément à l'heure des choix. Ainsi est-il fréquent qu'un élève non grenoblois refuse, une fois son raccrochage effectué, de retourner dans un établissement classique près de chez lui, persuadé que sa différence d'âge avec les autres lui rendra la vie insupportable.

Le rapport au savoir

Pour tous les apprentissages, le principal objectif est la maîtrise des savoirs par les pratiques, sans nécessairement passer par une quête de l'excellence. Il ne s'agit pas de s'inscrire dans un esprit de compétition mais de faire

naître un souci d'exigence individualisée dans un contexte collectif d'apprentissage. Au détour de chaque itinéraire, l'excellence finit aussi par trouver sa place.



Cette approche du décrochage obtient-elle des résultats? La question est légitime. Certes, la première promotion de bacheliers est plutôt flatteuse et très satisfaisants le nombre de lauréats au brevet des collèges ainsi que le taux d'acceptation des dossiers dans diverses filières spécialisées. Mais ces indicateurs sont loin de rendre compte des effets multiples que cette école alternative produit ou ne produit pas.

L'organisation d'un colloque⁵ a récemment donné à l'équipe l'occasion de réfléchir à un bilan d'étape. Autant il est aisé de glaner des indicateurs évaluant la qualité du « service CLEPT », autant l'évaluation de la capacité de cette micro-institution à incarner des valeurs est beaucoup plus difficile. C'est pourtant là que réside l'essentiel. Solidarité, démocratie, éducabilité cognitive, confiance, responsabilité, sont les valeurs mises en œuvre avec les élèves et vécues au quotidien au sein de l'équipe ; car seules les valeurs en actes ont une légitimité éducative.

5. Colloque organisé par l'association La Bouture à l'IUFM de Grenoble les 21 et 22 novembre 2003 : « le raccrochage scolaire, qu'en sait-on, que nous apprend-il ? ».